

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМ.Г.С.КОСТЮКА АПН УКРАЇНИ

ШВАЛЬ Юрій Михайлович

УДК 159.9:37.015.3

**ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ
ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Спеціальність 19.00.07 —
педагогічна та вікова психологія

АВТОРЕФЕРАТ
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Київ — 1997



00743590 (S)

Дисертацією є рукопис.
Робота виконана в Інституті психології
України.

- Науковий консультант — доктор психологічних наук, професор,
академік АПН України
МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович;
Інститут психології ім.Г.С.Костюка
АПН України, директор
- Офіційні опоненти — доктор психологічних наук, професор
ДУСАВИЦЬКИЙ Олександр
Костянтинович; Харківський
державний університет, професор
кафедри загальної психології
- доктор психологічних наук, професор
ПАСІЧНИК Іван Демидович;
Острозька академія, ректор
- доктор психологічних наук
МАШБИЦЬ Юхим Ізраїлевич;
Інститут психології ім.Г.С.Костюка
АПН України, головний науковий
співробітник
- Провідна установа — Національний педагогічний університет
ім.М.П.Драгоманова, кафедра
психології та педагогіки

Захист відбудеться 27 січня 1998 року об 11 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 01.48.01 в Інституті психології ім.Г.С.Костюка АПН України за адресою: 252033, Київ-33, вул.Паньківська, 2.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України.

Автореферат розіслано 26 грудня 1997 року.

Вчений секретар спеціалізованої ради,
кандидат психологічних наук,
доцент

АЛЕКСЕЄВА М.І.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність. Логіка розвитку сучасної науки як феномена культури є такою, що будь-яка наука стає наукою про культуру. І, звичайно ж, проблема особистості є тим центром, який “стягує на себе” або “втілює в собі” пошуки не тільки гуманітарних та природничих наук, але й різних практик — інженерії, архітектури, управління та ін. Стосовно цього розвиток психологічної науки постає як цілком закономірний — паралельно з “чистою” академічною психологією набирає сили та значимості психологія практична та прикладна.

Вже зараз стали відчутними відмінності в мислительних схемах і засобах, використовуваних у цих двох сферах психології. Багато які описові та пояснювальні схеми, створені та існуючі в академічній психології як результат теоретичних та експериментальних досліджень, виявилися незастосовними у практичній роботі з конкретною особистістю. Водночас у практичній психології нагромаджений та описаний величезний за своїм обсягом матеріал, який не вміщається в наявні теоретичні рамки — виникають емпіричні по суті моделі, які претендують на рівень теоретичних узагальнень і наукових універсалій.

Загалом можна констатувати наявність істотного розходження й навіть розмежування між академічною та практичною психологіями як за змістом провідних проблем, так і за використовуваними моделями та теоретичними конструктами. Мабуть, така “розбіжність” має й позитивні боки — як і будь-яка внутрішня диференціація, вона є джерелом розвитку всієї системи. Проте сьогодні, з нашого погляду, переважають негативні боки цього процесу. Зокрема, це виявляється в системі професійної підготовки психологів — вузівська підготовка практичних психологів стала окремою і за формою, і за навчальним змістом від підготовки психологів як таких.

Водночас існує низка проблем, безперечно спільних для академічної та практичної психології. Серед них особливу значимість має проблема цілепокладання. Цілепокладання є той психологічний феномен, який забезпечує цілісність і внутрішню зв'язність активності особистості, яка породжує здатності свідомості та осмисленість усіх форм поведінки людини. Зараз уже стало очевидним, що жодна концепція особистості, психічного, свідомості, спілкування, діяльності тощо не може претендувати на статус загальнопсихологічної теорії, якщо вона не дає хоча б якомусь обґрунтованій моделі ціле-

покладання та цілеспрямованої поведінки.

У практичній психології ситуація є аналогічною — психолог не може скільки-небудь ефективно працювати з клієнтом, доки не зрозуміє структуру його життєвих, поведінкових і діяльнісних цілей і не визначить особистісний спосіб їх утворення. Понад те, зараз уже загально визнано, що кризи в житті особистості незалежно від їхнього рівня інтенсивності та тривалості пов'язані в першу чергу з утратою значимих цілей і нездатністю особистості поставити нові цілі.

Побудова психологічної теорії цілепокладання передбачає необхідність пошуку відповідей на два кардинальних питання:

1. Які структурно-функціональні компоненти психічного життя особистості забезпечують процес постановки цілей діяльності?

2. Якою є роль культури в онтогенетичному процесі становлення механізмів цілепокладання?

У запропонованій роботі відповідь на перше запитання дається з точки зору теорії цілепокладальної свідомості, а відповідь на друге запитання пов'язана з розробленням концепції педагогічної системи як спільно-розподіленої навчальної діяльності.

Побудова моделей механізмів цілепокладання у процесах навчання і є той шлях, який поєднає в собі розв'язання як науково-академічних проблем, так і завдань практичної психології.

Робота виконана в рамках комплексних тем АПН України в Інституті психології ім.Г.С.Костюка АПН України: 1) "Принципи та критерії психологічної організації навчання як засобу формування й саморозвитку суб'єкта навчання"; 2) "Психологічні чинники розвивального навчання в різних системах освіти" (реєстраційний номер 0196U006951).

Міра наукової розробленості проблеми. Проблема цілепокладання є однією з ключових у системі гуманітарного знання й постає як предмет дослідження у різних науках. Особливе місце проблема цілепокладання посідає у філософському аналізі життя та діяльності особистості. Фактично перша розгорнута концепція цілепокладання репрезентована у працях Арістотеля, де він вводить поняття цільової причини як способу детермінації всіх діяльнісних процесів. Особливе значення праць Арістотеля полягає в тому, що мета визначається як форма розв'язання протиріччя співвідношення минулого та майбутнього в свідомості людини.

Особливе місце проблема мети посідає в працях представників німецької класичної філософії (Фіхте, Шеллінг, Кант, Гегель). В їхніх працях цілепокладання дістало розгорнуте діалектичне визна-

чення як форма розв'язання антиномій “можливе — реальне”, “спрямоване — випадкове”, “свобода — необхідність” та ін.

У працях вітчизняних філософів (В.С.Біблер, В.П.Іванов, А.А.Чунаєва, О.І.Яценко та ін.) цілепокладання розглядається як вищий рівень регуляції діяльності особистості, як підвалина її культуродоцільності та творчого потенціалу.

Значну увагу проблемі цілепокладання приділяють у соціологічних дослідженнях, де мета розглядається як форма соціальної активності особистості та умова розвитку суспільства (В.І.Куценко, Н.Ф.Наумова та ін.).

Психологічні дослідження цілепокладання охоплюють широке коло проблем. У першу чергу це проблема, пов'язана з місцем мети в структурі діяльності (Л.С.Виготський, В.П.Зинченко, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн та ін.).

На рівні конкретних експериментальних досліджень глибоко вивчені процеси цілеутворення при розв'язанні індивідом конкретних інтелектуальних завдань. Визначені закономірності зв'язку мети та мотиву діяльності, мети та засобів діяльності, мети та умов та інших відносин.

У педагогічній психології значимість проблеми цілепокладання визначається визнанням провідної ролі завдань у процесах навчання та засвоєння знань (Г.О.Балл, В.В.Давидов, С.Д.Максименко, Ю.І.Машбиць, В.В.Репкін, Д.Б.Ельконін та ін.).

У низці експериментальних праць показано, що у навчанні головною формою цілепокладання є процес постановки та прийняття навчальних завдань, а його головним психологічним механізмом є процес довизначення навчальних завдань (Ю.І.Машбиць). Розкрита загальна психологічна структура процесу прийняття навчального завдання й постановки навчальних завдань у навчальній діяльності молодших школярів (Т.В.Дорохіна, В.В.Репкін, В.Н.Романко та ін.). Визначена роль пізнавальних засобів у процесі постановки навчальних завдань (Н.Г.Салміна, Ю.М.Швалб). Показана значимість образних компонентів у розв'язанні навчальних завдань (М.В.Ричик).

Об'єкт дослідження — процес становлення вищих психічних функцій як головної культурної форми регуляції поведінки та діяльності особистості.

Предмет дослідження — закономірності розвитку механізмів цілепокладання в процесі онтогенетичного становлення свідомості особистості за умов навчання.

Мета дослідження — побудова системи моделей структури та

функцій цілепокладання у навчальній діяльності шляхом аналізу механізмів постановки мети її суб'єктами.

Завдання дослідження:

1) провести теоретичний аналіз цілепокладання як філософсько-психологічної категорії й визначити його місце в структурі життєвих відносин особистості;

2) побудувати типологію цілей та відповідних їм психологічних механізмів;

3) виявити закономірності онтогенетичного становлення цілепокладання як вищої психічної функції;

4) визначити особливості процесу побудови цілей у навчальній діяльності школярів;

5) визначити особливості процесу постановки цілей у педагогічній діяльності вчителів;

6) виявити структуру та функції процесів навчання у неінституційних системах освіти;

7) побудувати узагальнену теоретичну модель процесів цілепокладання у діяльності суб'єктів, включених у функціонування цілісних педагогічних систем.

Методологічні засади дослідження. Теоретико-методологічною базою дослідження є праці вітчизняних та зарубіжних психологів і філософів. У методологічній площині дисертація ґрунтується на розробках О.Ф.Лосева, Х.Ортеги-і-Гассета, М.М.Трубнікова, Г.П.Щедровицького та ін. У теоретико-психологічній площині робота спирається на культурно-історичну теорію Л.С.Виготського, теорії свідомості (В.П.Зинченко, С.Л.Рубінштейн), ґрунтується на концепції розвивального навчання В.В.Давидова, В.В.Репкіна, Д.Б.Ельконіна, а також на концепції особистісного опосередкування навчальної діяльності С.Д.Максименка.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому вперше побудована та обґрунтована цілісна модель процесів цілепокладання у суб'єктів навчальної діяльності, включених у педагогічну систему. Доведено, що механізми цілепокладання необхідно розглядати як процеси свідомості, які забезпечують презентованість особистості уявлень про можливе та бажане майбутнє. Показано, що базовими процесами свідомості, які визначають процес постановки мети особистістю, є споглядання, мислення та уява. У роботі описано закономірності становлення форм і механізмів цілепокладання у процесі онтогенетичного розвитку особистості. Детально проаналізовано процеси цілепокладання у навчальній діяльності

школярів та у педагогічній діяльності вчителя. Показано, що побудова цілісної моделі процесів цілепокладання можлива тільки в рамках аналізу педагогічної системи як системи спільно-розподіленої діяльності. Доведено, що педагогічну систему утворюють три головних типи діяльності, а саме: навчальна, педагогічна та проектно-програмна. Конкретна взаємодія суб'єктів цих діяльностей утворює базовий простір процесів постановки та розв'язання різних типів цілей і детермінує можливості їхньої діяльнісної реалізації. Показано, що існують три типи педагогічних систем: інституційні системи освіти; неінституційні системи освіти, що існують у першу чергу як домашня освіта; самоосвіта особистості.

Практична значимість результатів дослідження полягає в тому, що подані моделі процесів цілепокладання у навчальній діяльності можуть бути засадовими стосовно розроблення нових навчальних програм і систем психологічного коригування діяльності як учнів, так і вчителів.

На підставі дисертаційного дослідження розроблені та впроваджені в практику навчання програми курсів загальної психології та вікової і педагогічної психології для студентів педагогічних вузів. Розроблені та впроваджені в практику програми психологічної перепідготовки вчителів при їх переході до навчання в системі розвивального навчання. Розроблені та впроваджені в практику програми підготовки практичних психологів для роботи у Центрах соціально-психологічної реабілітації за програмою "ЮНЕСКО-Чорнобиль". На підставі матеріалів дисертації розроблені та впроваджені в практику роботи шкільних психологів комплекси психодіагностичних та коригувальних методик, спрямованих на аналіз та коригування рівня сформованості навчальної діяльності школярів та педагогічної діяльності вчителів. Матеріали дослідження відображені у низці спецкурсів, які викладають при підготовці практичних та шкільних психологів.

На захист виносяться такі положення:

1. Мета є базовим компонентом психологічної структури діяльності, поєднуючи потребово-мотиваційні, емоційно-сміслові та предметно-операційні компоненти в цілісне усвідомлене уявлення про бажане можливе майбутнє. Мета задає напрямок розгортання діяльності, визначає зв'язність елементів її структури й містить критерії її завершення (зупинення). Цілепокладання є одна з форм прояву активності свідомості. Підвалини цілепокладання перебувають не у сфері діяльності, але у сфері свідомості.

2. Свідомість є внутрішньо диференційованою цілісністю, де кожний структурний елемент має і відображальну, і продуктивну функцію. В структурі свідомості можна виокремити три базові здатності, які забезпечують її продуктивно-породжувальну активність. Кожна здатність реалізується через певну психічну функцію й має свою чітко фіксовану культурну форму прояву. Як феномен свідомості цілепокладання набуває трьох головних форм: 1) самовизначення особистості, реалізоване в процесах ідентифікації; 2) постановка завдань, реалізована в процесах рішення; 3) задум, реалізований в процесах утілення. Взаємодія головних процесів свідомості детермінує існування додаткових форм цілепокладання, таких, як проектування, прийняття рішень тощо.

3. В онтогенезі цілепокладання як психологічна здатність складається в процесі взаємодії дитини та дорослого. Механізми цілепокладання формуються за рахунок установалення зв'язку між опанованими керівними впливами та тим чи тим продуктивним процесом свідомості. Первинною формою цілепокладання є задум, який являє собою образ можливого майбутнього, що стає у свідомості і має власну потужну емоційну наповненість. У середньому та старшому дошкільному віці починає формуватися другий механізм цілепокладання, який спирається на культуродоцільну "зклейку" "властивості предмета — призначення предмета — спосіб дії з предметом". Цей "завданневий" тип цілепокладання виражений у здатності слідувати вказівкам, приймати практичні завдання із самостійним виокремленням проміжного завдання й відтворювати зразки способу дій. Механізми цілепокладання у формі самовизначення особистості починають складатися тільки наприкінці молодшого шкільного віку.

4. Головною формою цілепокладання у навчальній діяльності школярів є процес "прийняття навчального завдання — постановка навчального завдання". Детермінантами цілепокладання є ті елементи педагогічної системи, які приймаються дитиною як значимі й такі, що конституують усю ситуацію навчання. Це можуть бути наукові поняття (незалежно від типу узагальнення), організаційно-управлінські вимоги вчителя або ціннісно-цільові установки, репрезентовані в процесі навчання. Навчальна діяльність школярів і відповідні психологічні процеси (мотивація, цілепокладання, розв'язання завдань, оцінка, контроль та ін.) набувають форми переважно-го (типологічного) напрямку розвитку особистості учня.

5. Психологічна структура педагогічної діяльності вчителя визна-

чається як перетин трьох складників: ціннісно-цільових установок, системи вимог, системи навчальних змістів. Переважання одного із складників та особливості їх сполучень визначають стиль та індивідуально-типологічні особливості діяльності вчителя. Цілепокладання у педагогічній діяльності здійснюється як ієрархічна співорганізація цілей, пов'язаних з можливими напрямками розвитку учнів, та цілей власних дій, що постають у ролі значимих умов, які забезпечують реалізацію цілей розвитку.

6. Психологічний аналіз навчальної діяльності має здійснюватися як дослідження функціонування цілісної педагогічної системи. Функціонування педагогічної системи здійснюється як спільно-розподілена діяльність, яка включає в себе: педагогічну діяльність вчителя; навчальну діяльність учня; проектно-програмну діяльність розробника навчального змісту. Всі три діяльності є взаємодоповняльними та взаємозумовленими. Педагогічна система стає умовою повноцінного розвитку всіх включених до неї суб'єктів тільки в тому разі, якщо цілепокладання здійснюється як процес взаємного обміну смислами навчальної діяльності.

Апробація роботи. Головні положення дисертації знайшли своє відображення у публікаціях автора, доповідалися й обговорювалися на розширених засіданнях лабораторії психології навчання Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України, вчених радах Інституту, на республіканських і міжнародних конференціях, на з'їздах товариств психологів СРСР та України. Зокрема, на VI Всесоюзному з'їзді Товариства психологів СРСР (Москва, 1983), на VII Всесоюзному з'їзді Товариства психологів СРСР (Москва, 1989), Всесоюзній конференції, присвяченій 90-річчю з дня народження Г.С.Костюка "Психологічна наука: проблеми та перспективи" (Київ, 1990), Міжнародних наукових Костюківських читань "Актуальні проблеми психології: традиції та сучасність" (Київ, 1992), Міжнародній науковій конференції "Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку та творчості" (Київ, 1992), Міжнародних наукових читань, присвячених 60-річчю Харківської психологічної школи, "Актуальні проблеми сучасної психології" (Харків, 1993), Міжнародних наукових Костюківських читань "Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність" (Київ, 1993), Міжнародній науково-практичній конференції "Проблеми розвивального навчання" (Київ, 1995), Міжнародних наукових Костюківських читань "Українська психологія: сучасний потенціал" (Київ, 1996), Міжнародній науково-практичній конференції "Людина і сучасність"

(Київ, 1996), II з'їзді Товариства психологів України “Проблеми та перспективи розвитку психології в Україні” (Київ, 1996), Міжнародній науково-практичній конференції “Л.С.Виготський та Ж.Піаже про навчання, виховання та психічний розвиток особистості (до 100-річчя від дня народження)” (Київ, 1996).

Зміст та результати роботи відображені в монографії, брошурі та 13 наукових публікаціях.

Структура роботи. Дисертація містить вступ, 7 розділів, висновки та список використаних джерел. Текст дисертації викладено на 398 сторінках друкованого тексту, він містить 15 рисунків та 15 таблиць. Список використаних джерел налічує 239 найменувань, з них 41 іноземними мовами.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У вступі обґрунтовується актуальність роботи, показано, що сучасний етап розвитку психології як науки характеризується двома головними тенденціями, спрямованими на поглиблення загальнотеоретичних та методологічних моделей, з одного боку, та розширенням сфер практичного застосування психологічних знань — з іншого. Цілепокладання постає як одна з ключових проблем, розв'язання якої забезпечує цілісність психології.

Визначаються об'єкт та предмет дослідження, сформульовані мета та завдання дослідження. Визначені науково-теоретична та практична значимість дослідження, сформульовані положення, що виносяться на захист.

Перший розділ “Цілепокладання як предмет гуманітарного знання” присвячений розгляду філософсько-методологічних засад дослідження, проведено історико-психологічний аналіз концепцій та теорій цілепокладання, а також проаналізовані методи та результати експериментальних досліджень процесу постановки мети суб'єктом діяльності.

В історії європейської традиції проблема мети вперше була поставлена у працях Арістотеля, де він увів поняття цільової причини як однієї з чотирьох форм причиновості в природі та діяльності людини. Він показав, що саме через мету майбутнє починає функціонувати як детермінанта сучасного, визначаючи конкретні форми та способи розгортання діяльності людини.

Найбільш розгорнуте філософське дослідження мети та цілепокладання міститься в німецькій класичній філософії. У працях

Фіхте і Шеллінга, Канта і Гегеля показано, що мета є головною формою суб'єктивного розв'язання таких антиномій, як “свобода — необхідність”, “можливе — реальне”, “спрямоване — випадкове”, “минуле — майбутнє” та ін. На категоріальному рівні мета визначається як усвідомлене уявлення суб'єкта про бажане та можливе майбутнє, яке може бути досягнуте як результат певним чином організованої діяльності. Відповідно виокремлюються категорії цілепокладання як процесу виникнення мети в суб'єктивному просторі свідомості особистості та цілереалізації як процесу розгортання діяльності, детермінованого змістом мети.

В останні десятиріччя проблема цілепокладання була предметом великої кількості системно-наукових досліджень (Акофф, Емері, Наппельбаум, Наумова та ін.) та конкретно-наукових теоретичних та експериментальних розробок. У більшості системних теорій проблема мети переформулюється в проблему цілеспрямованості, яка розглядається як процедура вибору альтернатив у певному заданому просторі можливостей з їх наступною ціннісною кваліфікацією. Такий суто раціоналістичний підхід має високу прагматичну значимість для різних сфер практичної діяльності (наприклад, управління), проте не розширює теоретичні уявлення про процеси постановки та реалізації цілей.

У вітчизняній психології у загальнотеоретичній площині проблема мети та цілепокладання розглядалася Л.С.Виготським, О.М.Леонтьєвим, С.Л.Рубінштейном та іншими. Займаючи центральне становище в структурі діяльності, мета виконує регулятивну функцію в процесі її розгортання та становлення, а також у розвитку свідомості та особистості. Постановка мети розглядається як складний процес, усередині якого виокремлюється низка відносин: “мотив — мета”, “мета — засіб”, “мета — умови”, “мета — результат”, “потреба — результат”.

Дослідження цілепокладання розгорталися з різних теоретичних та методичних позицій. Можна виокремити три найбільш загальні підходи: по-перше, дослідження механізмів і процесів цілеутворення при розв'язанні мислительних завдань (О.К.Тихомиров, Р.Р.Бібріх, Е.Д.Телегіна, Ю.Є.Виноградов, І.А.Васильєв, В.А.Терехов та ін.); по-друге, дослідження цілепокладання в творчій діяльності (Д.Б.Богоявленська, М.Р.Гінзбург, І.А.Петухова та ін.); по-третє, дослідження цілепокладання в специфічній для навчальної діяльності формі — у формі процесу прийняття навчальних завдань (В.Т.Дорохіна, А.К.Маркова, Ю.І.Машбиць, В.В.Репкін та ін.).

Як правило, підкреслюється залежність використовуваних при розв'язанні завдання засобів від змісту мети дії, але у низці праць (В.В.Заботін, Д.Н.Завалішина, Г.В.Репкіна, В.Н.Романова, Р.В.Ско-таренко) переконливо показана наявність зворотного відношення — залежності змісту мети від засобів, які є у суб'єкта.

У дослідженні показано, що розгляд процесу цілепокладання тільки як компонента структури діяльності є недостатнім. Мета постає як регулятивний механізм стосовно діяльності, а сам процес постановки мети перебуває поза межами структур діяльності — в сфері свідомості. Методологічно це означає, що дослідження цілепокладання має бути включене в рамки співвідношення “свідомість — діяльність”, де свідомість постає в ролі активно-породжувального первня, а діяльність — як практично реалізуючий первень.

Другий розділ “Цілепокладання як феномен свідомості” присвячений аналізу існуючих концепцій свідомості та побудові структурно-функціональної моделі свідомості, яка забезпечує процеси постановки мети суб'єктом діяльності.

У світовій психології проблема свідомості розроблена вкрай слабко й фактично відсутні теоретичні моделі, які описують свідомість як цілісний феномен психіки людини. У більшості випадків свідомість описується суто структурно як певний простір, що містить знання, уявлення, образи, цінності, смисли тощо. Тільки в останні роки у низці праць (Ф.Ю.Василук, В.П.Зинченко) здійснена спроба побудови не тільки структурних, але й функціональних моделей свідомості.

Спираючися на філософсько-методологічні підходи до свідомості як до активного первня психіки (Л.С.Виготський, В.П.Зинченко, О.Ф.Лосев, Х.Ортега-і-Гассет, Б.Спіноза), ми виокремили три базові здатності свідомості, які утворюють підґрунтя її продуктивної здатності. До них належать:

1) конструктивна здатність, здійснювана у першу чергу через процеси мислення, продуктом яких є різні схеми та моделі. Схеми та моделі можуть бути оформлені в різних знакових засобах і у своїй сукупності постають як культурно-нормований зміст свідомості;

2) продуктивна здатність, здійснювана через процеси продуктивної уяви, продуктом якої є образи уяви та метафори. Вони утворюють образно-метафоричну сферу змістів свідомості, яка не збігається зі знаково-схематичними змістами;

3) осягальна здатність, здійснювана через процеси споглядання, продуктом яких є символи та міфи. Вони визначають загальну

осмисленість буття особистості й утворюють третю структурну сферу змісту свідомості.

Зазначені три процеси та породжувані ними змісти є взаємододатковими й можуть взаємно відображатися. Таке взаємне відображення здійснюється за рахунок вторинних процесів свідомості, таких, як рефлексія, концептуалізація, раціоналізація, афектація тощо, які є по суті різними формами (способами) інтерпретацій.

Мислення, уява та споглядання є підставами цілепокладання, визначаючи його різні типи як за змістом цілей, так і за структурою процесу їх постановки суб'єктом.

Мислення за рахунок використання знаково-схематичних форм відображення та конструювання світу дозволяє визначати цілі та способи їх реалізації операційно, через систему засобів діяльності. Воно забезпечує раціональність і реалізованість цілей і задає критерії їх процесуальної досяжності.

Уява у породжуваних нею продуктивних образах задає особистості всю множину "можливого" як такого. За змістом ця сфера можливо не має принципів обмежень, крім "сили" індивідуальної уяви. Породжувані образи є іманентно емоційними й безпосередньо переживаються особистістю як образи бажаного можливого або небажаного можливого. У цій якості вони визначають індивідуальні стратегії життя особистості. Будучи зафіксованими у свідомості, образи бажаного можливого функціують у ролі задуму як форми мети.

Споглядання розкриває світ та окремі явища як такі, що мають свій власний сенс існування, який може бути виражений через символ або розгорнутий міф. У спогляданні світ та окремі явища набувають форми особистісного існування й передбачають процедуру визначення системи значимого ставлення до них самого суб'єкта. Це здійснюється тільки через самовизначення особистості як форми цілепокладання.

Цілісна типологія цілепокладання визначається через провідний процес свідомості та варіанти їх взаємного перетину.

Спираючися на ідеї Л.С.Виготського про культурні механізми виникнення вищих психічних функцій, було проведено психологічне дослідження закономірностей виникнення й розвитку форм цілепокладання на ранніх етапах онтогенезу.

На різноманітному фактичному матеріалі показано, що механізми його виникнення перебувають у сфері взаємодії дорослого та дитини, а при формуванні первинних форм цілепокладання провідними є управлінські дії дорослих.

Типологія цілепокладання

Провідний процес свідомості	Форма цілепокладання	Форма здійснення мети
Споглядання	Самовизначення свідомості	Ідентифікація
Уява	Задум	Втілення
Мислення	Завдання	Розв'язання
Перетин мислення та споглядання	Прийняття рішення	Вибір
Перетин мислення та уяви	Проект	Реалізація
Перетин споглядання та уяви	Ідея	Витвір

Первинні форми цілепокладання постають через устанавлення взаємозв'язку між опановуваними дитиною управлінськими діями та образами найближчого майбутнього, що виникають.

Мета як образ майбутнього у своїх первинних формах є саме образом у власне психологічному розумінні, тобто в суб'єктивному психічному просторі дитини виникає "картинка", на якій репрезентована вона сама та той предмет, з яким вона у конкретний момент пов'язана ситуаційно. Вихідним чином мета стосується не предмета, а самої дитини: майбутнє — це вона сама у майбутньому.

Ставлення дитини до світу розщеплюється по лінії розрізнення форм регуляції поведінки. З одного боку, поведінка регулюється безпосередньо-емоційним ставленням дитини до актуально наявних елементів ситуації, а з іншого — з'являється регуляція через емоційно привабливе майбутнє. Майбутнє, таким чином, подане дитині як бажане можливе, але одразу як можливість, потенція, як задум майбутнього.

Образ майбутнього постає як мета тільки тоді, коли він як задум починає регулювати відносно цілісні акти діяльності.

Розвиток системи предметних дій у дитини й розширення її операційних можливостей визначають поступове формування другого механізму цілепокладання, ґрунтованого на конструктивній здатності свідомості. Цілепокладання раціоналізується, способи дії (засоби) стають його центральним компонентом. Мета стає дійовою, тобто вона задає майбутнє через зазначання способу дії з предметом.

Феноменологічно ця форма цілепокладання звичайно описується як здатність слідувати вказівкам (виконувати розпорядження), здатність приймати практичне завдання із самостійним виокремленням проміжного завдання, здатність відтворювати зразок способу дії.

Таким чином, у дошкільному віці складаються дві головні форми цілепокладання, побудовані на процесах продуктивної уяви та мислення. Третя головна форма цілепокладання — самовизначення особистості — постає значно пізніше, тільки наприкінці молодшого шкільного віку.

Третій розділ “Цілепокладання в учбовій діяльності школярів” присвячений дослідженню розвитку цілепокладання у молодшому шкільному віці за умов соціально-нормованої інституційної навчальної діяльності.

В учбовій діяльності виокремлюється особлива ланка — процес прийняття навчальних завдань, результатом якого є постановка завдання учнем як суб'єктом діяльності. Процес прийняття навчального завдання є специфічною для учбової діяльності формою цілепокладання. Будова (структура) цього процесу та особливості його перебігу визначаються змістом смислотвірного мотиву діяльності та специфікою попередньо засвоєних знань.

Засвоювані в процесі навчання поняття та уявлення включаються в психологічні механізми побудови та регуляції нових дій як змістовні детермінанти цілепокладання, відіграючи роль засобів визначення мети в процесі її постановки суб'єктом. Процес цілепокладання, будучи конкретизацією смислотвірного мотиву в матеріалі завдання, змістовно детермінується знаннями про ту предметну царину, до якої належить конкретне завдання. Проте далеко не всі поняття та уявлення набувають такої психологічної характеристики. Змістовними детермінантами цілепокладання стають тільки ті з них, які засвоєні неформально, змістовно пов'язані із способами здійснення дії й тим самим конституують предметну галузь для суб'єкта.

У процесі навчання наприкінці молодшого шкільного віку складаються й функціують стійкі механізми прийняття учбових завдань. При навчанні за звичайними програмами механізм цілепокладання ґрунтується на емпіричному уявленні про результат або предмет дії. Такий механізм забезпечує засвоєння несистематичних знань і розв'язання практичних або навчально-практичних завдань. При навчанні за експериментальними програмами створюються передумови формування механізму цілепокладання, адекватного власне навчальній діяльності. Такий механізм ґрунтується на теоретично

узагальненому понятті принципу побудови предмета.

Формування такої змістовної детермінанти цілепокладання можливе тільки за дотримання низки умов: а) опанований спосіб дії має бути узагальненим, таким, що об'єктивно відображає принцип розв'язання та побудови всіх завдань певного класу. Спосіб дії має розкривати суб'єктові сутність предмета майбутньої дії; б) об'єктивно найбільш узагальнений спосіб суб'єктивно може бути засвоєний та оцінений істотно різним чином: як спосіб розв'язання конкретного завдання, як принцип розв'язання класу завдань, як принцип розв'язання та побудови класу завдань. Щоб спосіб дії був засвоєний як принцип побудови предмета, він повинен стати об'єктом спеціальної системи дій, провідне місце серед яких посідають мислительний аналіз теоретичного типу та рефлексивна оцінка; в) аналіз, оцінка та засвоєння способу дії мають бути включені в цілісний акт навчальної діяльності, смислотвірним мотивом якої є навчально-пізнавальний інтерес.

Наведені дані не вичерпують особливостей розвитку цілепокладання у молодшому шкільному віці. Подальший розвиток дістають образні компоненти структури свідомості дитини. Стосовно навчальної діяльності вони постають як переважна орієнтація на образизразки, що задаються як навчальним змістом, так і системою специфічних педагогічних дій вчителя. За певних умов цей вектор свідомості може посідати провідне місце у психологічній регуляції діяльності дитини, визначаючи специфіку змісту цілей її поведінки та навчальної роботи.

У молодшому шкільному віці вперше починають складатися механізми цілепокладання як процесу самовизначення особистості. Первинною формою такого самовизначення є інтерес. Саме у формі інтересу вперше здійснюється ідентифікація особистості з якою-небудь предметною цариною її життєдіяльності. Вихідним чином ідентифікація існує як безпосередньо емоційна, нерелфлексивна "злейка", проте саме вона розкриває дитині особистісний сенс сфери її потенційної самореалізації. Психологічно інтерес постає як усвідомлений мотив-мета, який задає водночас смисл і предметне наповнення цілісних актів діяльності. Становлення інтересів визначає загальне ціннісно-смыслове ставлення дитини до навчальної діяльності й відіграє ключову роль у подальшому психологічному та соціальному розвитку особистості.

Водночас розгортання навчальної діяльності школяра не є самостійним процесом і безпосередньо залежить від форм та способів

педагогічної діяльності вчителя та реального змісту навчальних програм, реалізованих у процесі навчання.

Четвертий розділ “Цілепокладання у педагогічній діяльності вчителя” присвячений аналізу психологічної структури педагогічної діяльності вчителя та визначенню форм цілепокладання у ній.

Вчитель є одним із суб'єктів цілісної педагогічної системи, а педагогічна діяльність є необхідним компонентом у процесах інституціалізованої освіти (в контексті дисертаційного дослідження ми не розглядали функцію виховання та відповідних їй структур діяльності). Педагогічна діяльність є поліструктурною й містить у собі кілька відносно самостійних рівнів (або напрямків) розгортання. По-перше, це організація та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. По-друге, це репрезентація навчальних змістів, здійснювана за рахунок демонстрації зразків розв'язання завдань, описань способів навчальних дій та розкриття змісту понять. По-третє, це контроль та оцінка процесу та результатів діяльності учнів. Структурна цілісність педагогічної діяльності визначається наявністю системи рефлексивних зв'язків, які задають сенс навчальних понять, тобто зв'язок навчальних змістів із системою наукових понять в логіці їх взаємопереходу, а також рефлексивного розуміння посталих на боці дитини систем здатностей, знань та вмінь як результату засвоєння навчальних змістів.

Поліструктурність діяльності передбачає наявність різних за своїм змістом і способом оформлення цілей та засобів їх реалізації. Відповідно до прийнятої нами загальної моделі цілепокладання як феномена свідомості був проведений аналіз специфіки педагогічних цілей у рамках професійно зумовлених характеристик свідомості вчителя. Виокремлено три структурно-функціональних компоненти педагогічної свідомості:

1) система ціннісно-цільових установок, яка фіксує уявлення вчителя про цілі та завдання навчання та освіти загалом. Отримані нами дані показують, що у свідомості сучасного вчителя переважають три ціннісно-цільові установки, які фіксують специфіку кінцевого результату їхньої педагогічної діяльності. Це установка на засвоєння знань та вмінь, характерна для вчителів, що працюють за традиційними програмами навчання. Це установка на розвиток (формування) психічних здатностей учнів, характерна для вчителів, що працюють у різних варіантах програм розвивального навчання. Це установка на особистісно-емоційне вгараздіння та комфорт дитини в процесі навчання, характерна більшою мірою для вчителів, що пра-

цюють у різних варіантах гуманістично зорієнтованих програм.

Ціннісно-цільові установки є смислотвірними в діяльності педагога, а їхні компоненти характеризуються суб'єктивно очевидною істинністю й практично не підлягають критичному аналізу. Фактично вони є педагогічними міфами, які можуть набувати індивідуальної, групової та масоподібної форм існування;

2) система організаційно-управлінських вимог, що їх висуває вчитель до діяльності учнів. Ці вимоги є репрезентацією уявлень вчителя про те, якими мають бути завдання (цілі) та форми навчальної поведінки учнів, і у цій формі вони задають умови діяльності учнів. Ці уявлення завжди є образи-зразки, в яких для вчителя втілюється можливе та бажане майбутнє у вигляді певних станів учня як суб'єкта навчальної діяльності та особистості.

Можна виокремити три головні типи організаційно-управлінських вимог:

- вимоги щодо беззаперечного виконання навчальних приписів;
- вимоги щодо індивідуальної ініціативи стосовно навчального матеріалу;

- вимоги щодо групової роботи, комунікації та спілкування з приводу навчальних дій та ситуацій;

3) система знань навчального матеріалу і відповідних змістів наук. У логіці педагогічного мислення ці знання перетворюються на систему конкретних навчальних завдань, які і є головним матеріалом (предметом) навчальної діяльності школярів. Однією із специфічних особливостей педагогічної свідомості є те, що наукові знання репрезентовані у вигляді “зклейки” навчального матеріалу та методичних засобів його репрезентації. Тому педагогічне мислення вчителя може розгортатися як у напрямку пошуку нових навчальних змістів (матеріалу), так і у напрямку конструювання нових методичних схем. Доки ці пошуки здійснюються в рамках програмного змісту, ми можемо говорити про збереження суто вчительської позиції. Вихід за ці рамки означає фактичний перехід вчителя в позицію розробника або проєктувальника навчальної програми. Саме з цим стикаємося у діяльності різних педагогів-новаторів.

Співвідношення типу ціннісно-цільових установок та типу організаційно-управлінських вимог не є жорстко заданим і воно може набувати як гармонійного, так і дисгармонійного характеру. Конкретний спосіб їх співвідношення визначає стиль педагогічної діяльності вчителя.

Співвідношення (взаємозв'язок) особливостей педагогічного

мислення й системи організаційно-управлінських вимог утворюють площину професійного зростання вчителя. А співвідношення педагогічного мислення з типом ціннісно-цільових установок задають сферу педагогічної рефлексії та особистісної самореалізації вчителя у навчальному процесі.

П'ятий розділ "Формування навчально-професійної діяльності у студентів педагогічного вузу" присвячений аналізу можливості формування навчально-професійної педагогічної діяльності студентів шляхом організації змісту та структури курсів психології.

Навчально-професійна діяльність студентів є головною формою професійної підготовки фахівців у більшості сфер діяльності. У ході підготовки студенти повинні не тільки оволодіти головними засобами майбутньої професійної діяльності, але у них мають скластися й відповідні конструкти професійної свідомості. Водночас підготовка має набувати форми самостійної навчальної діяльності студентів з відповідними мотивами, цілями, засобами тощо. Це означає, що навчально-професійна діяльність повинна паралельно розгортатися у двох площинах. З одного боку, студент повинен займати позицію суб'єкта навчальної діяльності з усіма її характерними особливостями, що склалися в період навчання у школі. З іншого боку, студент повинен постійно здійснювати акти самовизначення стосовно майбутньої професійної діяльності. Тільки в результаті перетину цих двох площин навчальні знання починають функціювати як елементи професійної діяльності, а ціннісно-цільові компоненти навчальних програм можуть ставати базовими елементами структури професійної свідомості.

Існуючий у системі сучасної підготовки наголос на оволодіння студентами системою науково-предметних знань, виражених у матеріалі навчальних предметів і методиці їх викладання, призводить до того, що цілеспрямовано формується тільки один з компонентів структури педагогічної діяльності. Організаційно-управлінський та контрольно-оцінний блоки цілеспрямовано не формуються й складаються стихійно в процесі практики. Рефлексивні ж компоненти структури педагогічної діяльності взагалі опиняються за рамками процесу навчання.

Проведене дослідження показало, що зазначені особливості організації навчального процесу у вузі фіксуються у свідомості студентів у вигляді всталених і достатньо жорстких когнітивних конструктів. Причому знаннєві компоненти, які фіксують програмову логіку та зміст навчального матеріалу, є достатньою мірою адек-

ватними реальному, а когнітивні конструкти, які фіксують відносини управління та оцінки, переважно є неадекватними й часто-густо негативними.

Ми виходили з того, що організаційно-управлінські та контрольні оцінні блоки структури педагогічної діяльності формуються у першу чергу за рахунок засвоєння курсів психології.

Загальну основу курсів психології повинні складати не формально-абстрактні знання про психічні процеси, властивості та якості особистості, а узагальнене уявлення про закономірності формування психологічних здатностей та функцій. Сам курс психології має бути реалізацією генетико-моделювальних функцій, адекватних культурно-історичному погляду на особистість та суспільство. Логічним стрижнем курсу загальної психології є закони породження й розвитку психологічних функцій як здатностей особистості.

За такого підходу курс вікової та педагогічної психології постає як логічне продовження й розгортання курсу загальної психології. Для курсу вікової та педагогічної психології вихідною є зв'язка понять "формування" та "розвиток". Сам курс являє собою послідовну репрезентацію ліній розвитку дитини залежно від типу формувальних впливів та протиріч, що виникають, як рушійних сил розвитку.

За такого підходу курси психології змінюють своє функціональне призначення у загальній системі підготовки майбутніх вчителів. Спочатку вони постають як засіб описання закономірностей розвитку, відтак як засіб аналізу реальних педагогічних систем і нарешті як засіб особистісного самовизначення студентів у наявних типах навчальних програм і методів навчання. Повноцінне засвоєння курсів загальної та педагогічної психології забезпечує формування у студентів позицій суб'єкта навчальної діяльності, в якій сама навчальна діяльність розглядається ними як предмет майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Для студентів стає очевидною необхідність опанування педагогіки (дидактики та методики) як інструменту безпосередньої взаємодії з учнями. Дидактичні принципи та методика викладання починають розкриватися перед нами зі свого змістовного боку як опосередкувальна ланка між завданнями формування та розвитку особистості учня. Зростає значимість становлення себе як професіонала-предметника. У студентів формується розуміння того, що одна й та сама наукова дисципліна, один і той самий предмет може бути поданий у різних за змістом навчальних програмах. Ці відмінності жорстко визначаються педагогічними завданнями. Предметні знання оціню-

ються як матеріал, на якому розв'язуються педагогічні завдання й здійснюється розвиток дитини.

У суб'єктивній площині більш чітко окреслюються перспективи власного професійного розвитку. Ми вважаємо, що саме від цього моменту у студента з'являються психологічні засоби, які дозволяють йому ставати на шлях саморозвитку, що є достатньою гарантією його майбутньої творчої активності як педагога.

Шостий розділ “Цілепокладання в неінституційних педагогічних системах” присвячений дослідженню культурно-історичних форм неінституційної освіти, аналізу соціальної функції психологічних характеристик та психолого-педагогічних особливостей процесів навчання в ситуаціях домашньої освіти.

Аналіз культурно-історичних форм освіти показав, що поряд з інституційними, організаційно оформленими способами організації навчання та виховання, у суспільстві існують неінституціалізовані форми освіти. Виконуючи принципово таку саму функцію трансляції норм і цінностей культури, неінституційна освіта зорієнтована на інші змісти, керується іншими цілями й будується на інших способах педагогічної реалізації.

У соціальній площині неінституційна освіта може здійснюватися у різних формах, серед яких дві є провідними. Це система домашньої освіти та система самоосвіти. Цей розділ присвячений дослідженню домашньої освіти як провідного типу неінституційних педагогічних систем.

Домашня освіта впродовж багатьох сторіч забезпечує трансляцію найпіднесеніших культурних цінностей. Традиції та цінності, унікальні знання та вміння, нагромаджені в сім'ях, передаються безпосередньо від генерації до генерації, що забезпечує їх невідчужуваність та особистісне емоційне прийняття. Водночас домашня освіта створює особливу наповненість життя сім'ї й визначає її власний повноцінний розвиток. Крім того, необхідно враховувати, що хоч би якою диференційованою та гуманістичною була система шкільної освіти, у суспільстві завжди існувала й існуватиме велика кількість дітей, які за своїми психологічними та психофізіологічними особливостями далеко виходять за рамки середньостатистичної норми і для яких домашня освіта може стати єдиною формою та умовою повноцінного розвитку.

У результаті проведеного дослідження нами були виявлені три головні педагогічні позиції у процесах реалізації освітніх функцій батьками.

Перша позиція найбільш розповсюджена на сьогодні — це “псевдовчительська” позиція, за якої батьки намагаються відтворити та замінити собою систему шкільної освіти. Для таких батьків ідеалом дитини є “зразковий” учень, і вся їхня діяльність будується на підставі формальних вимог та спрямована на те, щоб дитина оволоділа головними соціально схвалюваними зразками знань та навичок.

Друга позиція умовно названа нами “аматорська”. Для таких батьків ідеалом є створення умов самореалізації особистості дитини, її активно-творчого ставлення до темпу особистісного розвитку та постійного вдосконалення дитини як особистості, її культурного зростання. Це визначає ставлення батьків до засвоєваних навчальних змістів — знання мають сенс тільки тоді, коли набувають наповненості й призводять до певних досягнень, а точніше — звершень у будь-якій сфері культури та діяльності.

І, нарешті, третя — це “майстерська” позиція, яка веде свою історію від сімейно-цехової професійної освіти, де ідеалом розвитку дитини є Майстер, що несе на собі яку-небудь цілісну діяльність з усіма її таємницями та секретами. Виходячи з цього, ставлення до дітей та вимоги, що висуваються до них, будуються за критеріями оволодіння діяльністю, де як зразок постає еталон того чи того кінцевого результату. При цьому складається й специфічна система навчальних змістів, де на перше місце висуваються практичні, операційно-технічні знання та вміння, необхідні для ефективної роботи в тому чи тому різновиді діяльності.

Загальна психолого-педагогічна характеристика зазначених позицій наведена у таблицях 2 та 3.

Уявляється, що в культурно-історичній площині та в горизонті потенцій розвитку особистості дитини ці три позиції є зовсім не рівноцінними. В системі домашньої освіти ключовою позицією є аматорська. Вона є найбільш гнучкою й за незначного перенаголошення, зберігаючи свої істотні характеристики, дає такі самі функціональні результати, що й кращі форми реалізації двох інших позицій. Крім того, цей тип позиції є максимально вираженим і для батьків, оскільки її реалізація стає формою розвитку не тільки для дитини, але й для них самих.

Сьомий розділ “Узагальнена модель цілепокладання у навчальній діяльності” присвячений аналізу навчальної діяльності як спільно-розподіленої, де її різні суб'єкти дістають визначеність та осмисленість індивідуальних діяльностей. Запропонована модель

психологічної експертизи навчальної діяльності як цілісної педагогічної системи та її окремих компонентів.

Таблиця 2

Педагогічний зміст домашньої освіти

Характеристики	Тип батьківсько-педагогічної позиції		
	Псевдо-вчительський	Аматорський	Майстерський
1. Тип педагогічного змісту цілей	Підготовка до включення в соціальні інституції	Відкриття нових "шарів" (сфер) культури	Спеціалізація в типі діяльності
2. Тип педагогічної установки	Соціально-прагматичний	Поетичний	Практичний
3. Головні педагогічні принципи	Належність	Особистий інтерес	Секрети майстерності
4. Головні педагогічні засоби	Демонстрація зразків розв'язання часткових завдань, контроль	Особиста участь і приклад	Демонстрація еталонів-зразків діяльності

Таблиця 3

Психологічна типологія домашньої освіти

Вектори психологічної структури педагогічної діяльності	Тип батьківсько-педагогічної позиції		
	Псевдо-вчительський	Аматорський	Майстерський
1. Вектор ціннісних орієнтацій	Ідеал "зразковий учень"	Самореалізація особистості, активно-творче ставлення до світу	Ідеал — майстер, що несе в собі цілісну діяльність
2. Вектор педагогічних вимог та оцінок	Формалізація вимог	Критерії темпу розвитку, постійного вдосконалення	Критерії оволодіння діяльністю, еталон якості кінцевого продукту
3. Вектор навчальних змістів	Зразки знань та вмінь	Особистісне знання, звершення	Операційно-технічні знання та вміння в структурі різновиду діяльності

Проведене дослідження виявило два принципових факти, які мають методологічне значення для проведення психолого-педагогічних досліджень навчальної діяльності. По-перше, навчальна діяльність є вихідним чином спільно-розподіленою і здійснюється як взаємодія принаймні трьох суб'єктів: вчителя, учня та програми (програма постає як інобуття спражнього суб'єкта-розробника, але у реальних навчальних ситуаціях вона сама по собі набуває суб'єктивних характеристик). По-друге, діяльність кожного суб'єкта, а саме навчальна діяльність школяра, педагогічна діяльність вчителя та проектно-програмувальна діяльність розробника набуває культурного та особистісного сенсу тільки за умови їх реального зіткнення та об'єднання у навчальних ситуаціях.

Внутрішня поліструктурність кожної із зазначених діяльностей визначає типологію педагогічних систем, що функціують, а неоднорідність їхнього взаємного відображення у свідомості діючих суб'єктів породжує варіативність форм навчальних ситуацій, що реально розгортаються. Найбільш значимими відносинами, які визначають функціонування педагогічної системи, є системні відносини “вчитель — учень”, “вчитель — програма”, “учень — програма”.

Система взаємодії “учень — вчитель” є базовою, тобто вона задає зміст і простір навчальної діяльності учня, що розгортається. Головні компоненти педагогічної діяльності можуть бути репрезентовані у свідомості учня з різною мірою виразності й діставати різну значимість. Переважна орієнтація учня на один з компонентів педагогічної діяльності визначає особливості становлення його навчальної діяльності та поведінки. Орієнтація на навчальний зміст (і відповідні йому методичні вимоги) детермінує розгортання навчальної діяльності як зорієнтованої на засвоєння. Орієнтація на організаційно-управлінські вимоги детермінує розгортання навчальної діяльності у площині навчальної поведінки, зорієнтованої на модуль “зразкового учня”. Орієнтація на ціннісно-цільові установки, декларовані й реалізовані вчителем у процесі навчання, детермінує розвиток навчальної діяльності у площині пошуку сенсу навчання й дістає форму спрямованості на самозміну.

Кожний тип орієнтації приводить до формування різних провідних мотивів навчальної діяльності, ієрархії розв'язуваних завдань і системи адекватних засобів діяльності. Тип провідної орієнтації може застосовуватися, що визначає динаміку особистісного розвитку в процесі навчання.

Система взаємодії “учень — програма” починає складатися не

раніше, ніж на кінець молодшого шкільного віку, й визначає становлення учня як суб'єкта процесу самоосвіти. Учень перетворюється з часткового суб'єкта спільно-розподіленої діяльності на суб'єкта проектування власної навчальної діяльності. Таке перетворення здійснюється на базі розвитку навчально-пізнавальних інтересів як механізму ідентифікації особистості учня та предметного змісту його навчальної діяльності. Ця форма розгортання навчальної діяльності є базою для становлення здатності до самостійного навчання, яке може набувати різних форм.

Взаємодія в системі "вчитель — програма" утворює простір реального навчального змісту, презентованого в процесі навчання. Сама навчальна програма містить у собі описання цільових установок навчання, системи ідеалізованих об'єктів, що підлягають засвоєнню, та описання-зразки способів дій з цими об'єктами. При збігові уявлень педагога та змістів навчальної програми формується внутрішньо не-суперечлива система навчальних завдань, які визначають функціонування всієї педагогічної системи. При незбігові уявлень уся площина навчальних змістів починає наповнюватися неузгодженими об'єктами або різного роду кентаврійними конструктами. Навчальний зміст тільки зовні оформляється в навчальні завдання, але реальної педагогічної системи не утворює. Відповідно не реалізуються й цілі навчання, виражені у вигляді цілеспрямованих змін на боці дитини.

Розроблені схеми аналізу педагогічних систем та діяльностей суб'єктів, що їх утворюють, постають як пояснювальні та описові моделі. Водночас ці моделі можуть бути засобами здійснення психологічної експертизи педагогічних систем як особливо типу прикладного психологічного дослідження. Використання нормативних схем дозволяє будувати експертизу як особливого роду оцінку реально існуючих систем і будувати прогностичні моделі розгортання об'єктів. Педагогічні системи при експертуванні повинні оцінюватися з точки зору тих наслідків, які виникатимуть на боці всіх суб'єктів, включених у сферу діяльності цих суб'єктів. Психологічна експертиза педагогічних систем може здійснюватися на різних рівнях аналізу.

По-перше, це експертиза освітніх проектів навчальних програм та планів. Як її результат поставатиме прогностична оцінка змін розвитку індивідів, включених у процес реалізації цих проектів та програм.

По-друге, це експертиза наявних форм діяльності суб'єктів педагогічної системи з точки зору їх відповідності нормативним моделям. Результатом такої експертизи є описання відхилень від нормативної моделі, які згодом постають як підстави наступних коригувальних дій.

По-третє, це порівняльна експертиза різних варіантів діючих педагогічних систем. Як результат такої експертизи постають описання тих компонентів, які визначають порівняльну ефективність педагогічних систем.

ВИСНОВКИ

Підбиваючи загальні підсумки проведеного дослідження, можна сформулювати такі головні висновки, які засвідчують розв'язання поставлених завдань:

1. Мета є базовим компонентом психологічної структури діяльності, поєднуючи потребово-мотиваційні, емоційно-сміслові та предметно-операційні компоненти в цілісне усвідомлене уявлення про бажане можливе майбутнє. Мета задає напрямок розгортання діяльності, визначає зв'язність елементів її структури й містить критерії її завершення (зупинення).

У просторі суб'єктивної реальності мета є формою об'єднання й розв'язання антиномій “можливе — реальне”, “спрямоване — випадкове”, “свобода — необхідність”, “минуле — сучасне — майбутнє” та низки інших, частковіших відносин.

2. Цілепокладання є однією з форм прояву активності свідомості. Підвалини цілепокладання перебувають не у сфері діяльності, а у сфері свідомості. Свідомість є внутрішньо диференційованою цілісністю, де кожний структурний елемент має і відображальну, і продуктивну функцію. В структурі свідомості можна виокремити три базові здатності, які забезпечують її продуктивно-породжувальну активність. Кожна здатність реалізується через певну психічну функцію й має свою чітко фіксовану культурну форму прояву.

Здатність свідомості до досягання реалізується у функції споглядання, задає особистості сенс та ідеал існування себе та світу загалом. Культурною формою вираження споглядання є символ і міф, які утворюють специфічний зміст свідомості. Споглядання постає як підґрунтя та психологічний механізм особливого типу цілепокладання, а саме **самовизначення особистості**.

Конструктивна здатність свідомості реалізується у функції мислення, яка задає можливість дискретного описання та структурування безконечно мінливих ситуацій. Культурною формою вираження мислення є схема та модель, які є другим складником змісту свідомості. Мислення постає як підґрунтя і психологічний механізм цілепокладання за рахунок визначення параметрів та умов існування

потенційно можливого. Цілепокладання набуває форми постановки завдань.

Продуктивна здатність свідомості реалізується у функції продуктивної уяви, яка задає особистості простір можливого як такого, що протистоїть просторові реального й даного. Культурною формою вираження уяви є живий образ і метафора, які утворюють третій тип змістів свідомості. Уява постає як підґрунтя і психологічний механізм цілепокладання у формі задуму.

3. В онтогенезі цілепокладання формується як вища психологічна функція, а становлення його конкретних механізмів визначається логікою розвитку свідомості та системи діяльнісних відносин дитини.

Первинною формою цілепокладання є “задум”, який являє собою образ можливого майбутнього, що стає в уяві й має власну потужну позитивну емоційну наповненість. В ролі задуму постає не будь-який образ уяви, а тільки такий, який для самої дитини є бажане можливе майбутнє. Становлення задуму є не тільки формування цільового образу, але й смислоутворення всієї ситуації діяльності дитини.

Паралельно складається другий механізм цілепокладання, ґрунтований на розширенні можливостей дитини за рахунок її включення в різні види практичних діяльностей та початкових форм навчання. Можливості дитини мають переважно операційний характер, а їх розширення здійснюється у ході оволодіння культурородоцільною “зклеюкою” “предмет — призначення — спосіб дії”. Цілепокладання раціоналізується, способи дії (засоби) стають його центральним компонентом. Мета стає дійовою, тобто вона задає майбутнє через зазначання способу дії з предметом. У дошкільному дитинстві цей механізм цілепокладання набуває трьох головних форм: здатність слідувати вказівкам (виконувати розпорядження); здатність приймати практичне завдання із самостійним виокремленням проміжного завдання; здатність відтворювати зразок способу дії. Зазначений тип цілепокладання умовно можна назвати “завданневим”, а становлення його механізмів виходить далеко за межі дошкільного віку.

4. Навчальна діяльність школярів розгортається в контексті системи педагогічної діяльності та навчальних програм. Система педагогічної діяльності задає учневі напрямок і спосіб розгортання навчальної діяльності та критерії контролю та оцінки, а система програм визначає її змістовне наповнення. За високої міри узгодженості педагогічної діяльності та навчальних програм уся навчальна ситуація презентується учневі як система навчальних завдань, що розгортаються, з рефлексивно-оцінним способом управління та

коригування.

Включаючися в діючу педагогічну систему, дитина виокремлює в ній певні елементи, які стають для неї репрезентантами всієї ситуації та функціують у ролі суб'єктивних детермінант навчальної діяльності, що стає. Розвиток цілепокладання у навчальній діяльності здійснюється за кількома напрямками. По-перше, у молодшому шкільному віці починає складатися новий механізм цілепокладання, ґрунтований на самовизначенні особистості. Найзагальнішою формою цілепокладання у навчальній діяльності школярів є процес "прийняття навчального завдання — постановки навчального завдання". Його специфіка пов'язана з особливою роллю понять у змісті навчальної діяльності.

5. Психологічна структура педагогічної діяльності визначається як перетин трьох складників: ціннісно-цільових установок, системи вимог та системи навчальних змістів. Ціннісно-цільові установки відображають уявлення педагога про необхідний та можливий напрямок і характер змін, що відбуваються на боці дитини у процесі навчання. Їх перетин із системою організаційно-управлінських вимог утворює індивідуально-психологічний стиль педагогічної діяльності. Перетин ціннісно-цільових установок із системою навчальних змістів визначає сферу проектного педагогічного мислення, а сфера програмово-методична визначається перетином систем навчальних змістів та навчальних вимог.

Цілепокладання у педагогічній діяльності здійснюється як ієрархічно організований процес співвіднесення цілей, пов'язаних з розвитком учнів та їхньою навчальною діяльністю, та цілей власних дій, що забезпечують реалізацію перших.

6. Розвиток механізмів цілепокладання у шкільному віці безпосередньо пов'язаний з особливостями функціонування тієї педагогічної системи, в яку включена дитина. Педагогічна система постає як структурно-функціональна єдність трьох типів діяльності: педагогічної діяльності вчителя; навчальної діяльності учня; проектно-програмувальної діяльності розробника навчального змісту. Всі три діяльності є взаємодоповняльними й не можуть здійснюватися як незалежні та самостійні, проте для кожного типу дві інші діяльності можуть поставати у різних функціональних позиціях — як умова, як засіб, як матеріал. Різні способи співорганізації діяльностей утворюють типологію внутрішньої композиції педагогічної системи, визначаючи специфіку її функціонування та особливості життєдіяльності людей, включених до неї.

У психологічній площині реальне функціонування педагогічної системи здійснюється як спільно-розподілена діяльність. Це означає, що для кожного суб'єкта мотиви, цілі, умови та засоби його діяльності вихідним чином перебувають у діяльності інших суб'єктів. Формування у суб'єкта адекватних типів діяльності психологічних структур і опанування їм відповідних засобів не призводить до зміни вихідного принципу взаємодії суб'єктів, але є обов'язковою умовою розширення й розвитку ситуації взаємодії. Цей механізм є обов'язковою умовою існування педагогічної системи як такої, що взаємно розвивається, забезпечує психологічний розвиток та особистісне зростання всіх включених до неї індивідів.

Перспективи подальшого дослідження автор вбачає у поглибленні психологічних уявлень про структуру та функції свідомості, розробку методів експериментального дослідження вищих форм психологічної регуляції діяльності, вточненні закономірностей розвитку особистості в системах освіти, вивченні умов становлення самоосвіти як форми саморозвитку особистості.

Головний зміст дисертації відображений у таких публікаціях автора:

1. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. — Киев: Стилос, 1997. — 295 с.
2. Швалб Ю.М. Целеполагание как феномен сознания. — Київ: Стилос, 1997. — 72 с.
3. Швалб Ю.М. Развитие целеполагания у школьников в процессе обучения // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе. — Киев: Радянська школа, 1983. — С.66 — 77.
4. Швалб Ю.М. Психологічні механізми цілепокладання в учбовій діяльності // Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. — Київ, 1990. — С.159 — 163.
5. Швалб Ю.М. Домашня освіта в системі розвиваючого навчання // Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учіння / За ред. С.Д.Максименка. — Київ, 1996. — С.119 — 141.
6. Швалб Ю.М. К вопросу о соотношении целей и средств в процессе целеполагания // Психология памяти и обучения. Вестник Харьковского госуниверситета. — Харьков, 1981. — № 209. — Вып.14. — С.48 — 54.
7. Швалб Ю.М. Диагностика сформированности механизмов принятия учебных заданий // Проблемы диагностики эффективности учебно-воспитательного процесса: Сборник научных статей. — Черкассы, 1982. — С.25 — 30.
8. Швалб Ю.М. Диагностика учебной деятельности как средство

повищення творчого потенціала учителя // *Вопросы психологии*. — 1987. — № 6. — С.69 — 70.

9. Швалб Ю.М. *Культура і творчість в діяльності педагога // Практична психологія і розвій таланту: Методичні рекомендації*. — Суми, 1992. — С.119 — 122.

10. Швалб Ю.М. *Діагностика сформованості учбової діяльності молодших школярів // Методичні матеріали для шкільного психолога / За ред. В.Г.Панка*. — Київ, 1992. — Вип.1. — С.29 — 38.

11. Швалб Ю.М. *Діяльність і споглядання: проблема обмеження принципу // Психологія суб'єктної активності особистості: Матеріали міжнародної наукової конференції 12 — 14 жовтня 1992 року "Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості" / Відп. ред. В.О.Татенко*. — Київ, 1993. — С.102 — 105.

12. Швалб Ю.М. *Соотношение способностей и возможностей в структуре деятельности // Актуальные проблемы современной психологии: Материалы научных чтений, посвященных 60-летию Харьковской школы / Отв. ред. Е.В.Заика*. — Харьков, 1993. — С.38 — 41.

13. Швалб Ю.М. *Структура цілепокладання в педагогічній діяльності вчителя // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: Матеріали конференції: В 3-х т.* — Київ, 1993. — Т.3. — С.262 — 269.

14. Швалб Ю.М. *Воображение в структуре целеполагания // Українська психологія: сучасний потенціал: Матеріали 4-х Костюківських читань 25 вересня 1996 року: В 3-х т.* — Київ, 1996. — Т.3. — С.329 — 336.

15. Швалб Ю.М. *Психологические условия развития личности в системе домашнего образования // Психологія розвиваючого навчання: Матеріали I та II міжнародних конференцій / За ред. С.Д.Максименка*. — Київ, 1997. — С.552 — 557.

Швалб Ю.М. *Психологічні механізми цілепокладання в учбовій діяльності*. — Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 — педагогічна та вікова психологія. — Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України. Київ, 1998.

Дисертація присвячена закономірностям розвитку механізмів цілепокладання в процесі онтогенетичного становлення свідомості особистості за умов навчання. Побудована система теоретичних моделей психологічних механізмів постановки мети суб'єктом діяльності. Розроблена типологія форм цілепокладання, ґрунтована на

продуктивних процесах свідомості: спогляданні, мисленні, уяві. Розкриті умови, етапи та психологічні механізми становлення цілепокладання як вищої психічної функції в онтогенезі особистості. Показано, що навчання є необхідною умовою розвитку форм і механізмів цілепокладання, але саме навчання необхідно розглядати як систему взаємозалежності суб'єктів та відповідних діяльностей: педагогічної діяльності вчителя, навчальної діяльності учня та проектної діяльності розробника навчальних програм. Психологічними механізмами цілепокладання в системах навчання є процеси взаємного відображення цільових установок, способів дії з навчальним матеріалом та навчальних змістів, що характеризують діяльності суб'єктів педагогічних систем.

Ключові слова: мета, цілепокладання, свідомість, регуляція діяльності, засоби діяльності, психологічні механізми, спільно-розподілена діяльність, навчання, навчальна діяльність школярів, педагогічна діяльність вчителя, освіта, самоосвіта, домашня освіта, психолого-педагогічна експертиза.

Швалб Ю.М. Психологические механизмы целеполагания в учебной деятельности. — Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 — педагогическая и возрастная психология. — Институт психологии им.Г.С.Костюка АПН Украины. Киев, 1998.

Диссертация посвящена закономерностям развития механизмов целеполагания в процессе онтогенетического становления сознания личности в условиях обучения. Построена система теоретических моделей психологических механизмов постановки цели субъектом деятельности. Разработана типология форм целеполагания, основанная на продуктивных процессах сознания: созерцании, мышлении, воображении. Раскрыты условия, этапы и психологические механизмы становления целеполагания как высшей психической функции в онтогенезе личности. Показано, что обучение является необходимым условием развития форм и механизмов целеполагания, но само обучение необходимо рассматривать как систему взаимозависимости субъектов и соответствующих деятельности: педагогической деятельности учителя, учебной деятельности ученика и проектной деятельности разработчика учебных программ. Психологическими механизмами целеполагания в системах обучения выступают процессы взаимного отображения целевых установок, способов

действия с учебным материалом и учебных содержаний, характеризующих деятельности субъектов педагогических систем.

Ключевые слова: цель, целеполагание, сознание, регуляция деятельности, средства деятельности, психологические механизмы, совместно-распределенная деятельность, обучение, учебная деятельность школьников, педагогическая деятельность учителя, образование, самообразование, домашнее образование, психолого-педагогическая экспертиза.

Shvalb Y.M. Psychological mechanism of goalsetting in teaching activities. — Manuscript.

The thesis for a doctor's degree in psychology on the speciality 19.00.07 — pedagogical and youth psychology. — G.S.Kostyuk's Institute of psychology Academy of pedagogical science of Ukraine. Kyiv, 1998.

Thesis is dedicated to the questions of the developmental lawfulness of the goalsetting mechanisms in the process of ontogenetic formation of personality consciousness under education conditions. System of theoretical models of psychological mechanisms of goalsetting by the subject of activity is developed. A typology of goalsetting forms based on productive consciousness processes — contemplation, thinking, imagination — is built. Conditions, phases and psychological mechanisms of goalsetting formation in ontogenesis, as higher mental function, are revealed. In the thesis it is shown that education is a necessary development condition of goalsetting forms and mechanisms. Education itself should be considered as a system of interdependence between the subject and corresponding activities: educational activity of the teacher, learning activity of the student and the designing activity of the curriculum elaborator. Psychological mechanisms in educational systems are the processes of mutual reflection of goal sets, modes of action with education material and education content, which characterise the activities of the educational systems subjects.

Key words: goal, goalsetting, consciousness, activity regulation, means of activity, psychological mechanisms, mutually-distributed activity, training, pupil's learning activity, teacher's training activity, education, self-education, home education, psycho-pedagogical expertise.

431780

AB 39.237